

## 実践研究

## 道徳教育が教科化される時代を迎えて（下） － 道徳授業の力量形成のために －

龍 崎 忠

岐阜聖徳学園大学教育学部

### Looking towards the era when moral education gets added to the curriculum (3)

Improving teacher's ability to teach moral education

Tadashi RYUZAKI

キーワード：道徳科 資質・能力 主体的・対話的で深い学び カリキュラム・マネジメント

#### I. はじめに

いよいよ平成 30 年(2018 年)度に小学校での教科化である。思い起こすと、昭和 33 年(1958 年)の 9 月に「道徳の時間」として設けられて 60 年を迎えるのである。人間で言えば還暦を迎えるわけで、まさに「暦が還り」「生まれ直す」という意味にふさわしいできごとでもある。

周知のように、平成 29 年 3 月 31 日付で、小中学校の新しい学習指導要領が告示された。道徳科に関しては、平成 27 年 3 月 27 日付で学習指導要領の一部改正というかたちで進められたこともあり、実質的には今回の改正に際しては平成 27 年版とほぼ同じ内容と言えるだろう。道徳科は先行して小中で 30 /31 年度の全面実施を待つばかりである。

しかしながら、特に総則が大きく書き換わったからには、その書き換わった内容との関連で道徳科を理解し直すことが必要であろうと思う。特に、今回の要諦である「資質・能力」の育成に関連して「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」という視点でこれからの授業を構想し実践することは、道徳科に関わっても他教科と同じように、大いに注目を集めるものである<sup>1)</sup>。

今回の改訂を「学習指導要領の歴史上、空前の大改訂！<sup>2)</sup>」と銘打って解説したくなる編者の気持ちは、筆者にはとてもよく理解できる。実際に、記述量も全体的に大幅に増加し、資質・能力の視点のもとで各教科・各領域の目標もほぼ同一の形式で整理し直され、「主体的・対話的で深い学び」の実現という文言をはじめ、社会に開かれた教育課程、カリキュラム・マネジメント、教科等横断的な視点といったキーワードも随所に幾度となく登場する。

しかし他方で、そうしたやや煽動気味のスローガンは、これまでの現場教師たちの蓄積を蔑ろにしかねない、あるいは脅かしかねないものであるとの印象を与えてしまうかもしれない。そこでは教師たちの矜持が置き去りにされているようにさえ見える。実は道徳科においても同じようなことが起きていると言えそうである。と言うのも、例えば道徳教育の研修会や研究会の場で、現場の教師たちが必ず話題にすることの一つに「これからは「考え、議論する」道徳の時代になるのだから、どんな授業をつくらうとよいでしょうか」というものがある。先生方に見れば、これまでの道徳ではまずい、何か新しいものをつくらねば、そしてそのヒントがあれば、といった思いがあるわけで、筆者もそうした思いを真剣に受け止めてきた。

敢えて述べたい。今こそ私たちに必要なのは、これまで自分たちが子どもとともに重ねてきた実績を信頼していく態度、そしてさまざまなかたちの指導を通して子どもとともに道徳的な問いを享楽する思い、これらに尽きるのではないだろうか。

本稿では、新しい小中学学習指導要領のもとで進められる道徳的な資質・能力の育成がいかなるものかに焦点を当てて、ある授業実践を検討することを通じて授業の力量形成について考えてみたい。結論を先取りすると、力量形成は日々の授業の深化でしか果たされない、という至極当然のものである。このことは日々に見られる子どもたちの成長を喜ぶこと、そして教師として自身の成長を認めることでもあ

る。道徳科について言えば「成長を実感する」ものであり、すなわちこの一連の研究で追究してきた「うれしい道徳」が、見事に実現されていることを看取できるのである<sup>3)</sup>。

Ⅱ. 道徳科で求められる「資質・能力」とは：「考え、議論する道徳」再考

1. 「考える道徳」「議論する」道徳への転換

前稿でも触れたが、道徳科の目標について改めて示したい。

第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を(中：広い視野から)多面的・多角的に考え、自己の生き方(中：人間としての生き方)についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。

(第3章 特別の教科道徳 第1 目標)

ここに示されるのは道徳科の目標であると同時に、道徳科でどのような学習が目指されるべきか、という道徳科で期待される学習の姿である。それらは、

- 道徳的諸価値についての理解を基に
- 自己を見つめ
- 物事を広い視野から多面的・多角的に考え
- 自己の生き方/人間としての生き方についての考えを深める

学習である。この学習を別言するのが、半ばスローガンとして広まった感のある「「考え、議論する」道徳科への転換」というものである<sup>4)</sup>。

「考える」「議論する」ことは、もちろんそれぞれに独立した学習場面であるかもしれない。しかし考えることが議論したくなる動因となるだろうし、逆に議論や対話をすることで改めて自分自身でよく考えてみることも可能となる。つまりこの両者を相互作用的に機能するものとして捉えることが必要である。

2. 道徳科で育成を目指す資質・能力

道徳教育学者として知られる田沼茂紀は、「道徳科の目標達成を目指す道徳的な資質・能力は、日常的な道徳生活のなかで発揮されるべき汎用的スキルでもある」と述べて、学校段階に応じて道徳的資質・能力を次の表1のように整理している<sup>5)</sup>。

表1 育成を目指す道徳的資質・能力

小 学 校	中 学 校
日常生活のなかで他者と楽しく過ごすための道徳的な知識や理解力	社会構成員としての道徳的知識や理解力
具体的な日常生活の中にある道徳的な問題 発見力や実践的解決力	社会生活上の道徳的課題や問題発見力とそれを実践的に解決する問題解決能力
自分事として物事を考えるための道徳的な 思考力・判断力・情報活用能力	道徳的問題や諸課題を的確に思考・判断する力や解決のための情報活用能力
自分なりの道徳的な見方・考え方を働かせた表現力	道徳的なものの見方・考え方を肯定的に表す表現力
よりよく生きようとする道徳的意志力	よりよい道徳生活実現への道徳的意志力と道徳的実践を可能にするメタ認知力

田沼に従うと、道徳科で育成を目指す資質・能力は、①知識・理解力、②問題発見力・解決力、③思考力・判断力、④見方・考え方を働かせた表現力、⑤道徳的意志力、という5つの側面の相互作用であ

ると示すことができる。この田沼による整理の4点目にある「見方・考え方」については本節の第4項で改めて検討してみることとして、道徳的な資質・能力を道徳科の目標においてどのように理解するとよいだろうか。回り道になるかもしれないが、道徳科における主体的・対話的で深い学びを先に検討しよう。

### 3. 道徳科における「主体的・対話的で深い学び」

「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議(以下、専門家会議)」は、平成27年6月から10回に及ぶ会議を経て、「「特別の教科 道徳」の指導方法・評価について(報告)」を平成28年7月22日に出している。この会議では、道徳科の目標を達成するという観点を大切にして、評価だけでなく指導方法に立ち返って議論が重ねられてきたことがうかがい知れる。筆者にも、これからの道徳科の指導は「固定的な方法」「伝統的な方法」「自明視されてきた方法」に固執するのではなく、「柔軟な方法」「多様な方法」に基づいた、ある意味では多彩に取り組まれるべきものであると思われる。この報告にも示されるように、これまで広く見られた「登場人物の心情理解(資料や題材の読み取り)」や「主題やねらいの設定が不十分な生活経験の話し合い」のみにとどまることのない、何より「道徳科の目標をしっかり踏まえたものでなければ道徳科の指導とは言えない」と説明されるような、道徳科の目標の達成を視野に入れつつ、授業のねらいも発問も具体的に構想していくという、当たり前の取り組みに注力することを忘れずにいたいものである。

この専門家会議では、質の高い多様な指導方法として、「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」をあくまでも「一例として」挙げていて、これらの「組み合わせ」なども提案している<sup>6)</sup>。ではこうした学習は、果たして転換が必要なほどに新奇性の高いものであろうか。

手助けになるのが、専門家会議と同時期(平成28年の5月～8月の計4回)に催された、中教審初等中等教育分科会の教育課程部会の「考える道徳への転換に向けたワーキンググループ(以下、WG)」での「主体的・対話的で深い学び」をめぐる議論である。このWGの報告書「考える道徳への転換に向けたワーキンググループにおける審議の取りまとめについて(報告)<sup>7)</sup>」(平成28年8月26日)を検討してみたい。

まず目を引くことは、要点の明確な提示がいくつかなされる点である。その一つが、「考え、議論する道徳」の再定義である。「道徳教育においては、他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を育むため、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う「考え、議論する道徳」を実現することが、「主体的・対話的で深い学び」を実現することになると考えられる」と述べられていて、「考え、議論する道徳」は実質的には「主体的・対話的で深い学び」と同じものであると示されている。議論することだけでなく、考えることもアクティブだという目線は、沈黙思考する児童生徒の姿を肯定的に捉える可能性を拓いてくれる。

次いで、道徳科における「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の様相についての説明である。これらもかなり明確であると思う。ただし、これらは学習のさまざまなプロセスで追求されるものであるから、本来は混然一体としたものであることも論を俟たない。WGによれば、「主体的な学び」とは、「児童生徒が問題意識を持ち、自己を見つめ、道徳的価値を自分自身との関わりで捉え、自己の生き方について考える学習とすることや、各教科で学んだこと、体験したことから道徳的価値に関して考えたことや感じたことを統合させ、自ら道徳性を養う中で、自らを振り返って成長を実感したり、これからの課題や目標を見付けたりすることができるよう工夫する」もの、「対話的な学び」とは、「子供同士の協働、教員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えたり、自分と異なる意見と向かい合い議論すること等を通じ、自分自身の道徳的価値の理解を深めたり広げたりする」もの、「深い学び」とは、「道徳的諸価値の理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方について考える学習を通して、様々な場面、状況において、道徳的価値を実現するための問題状況を把握し、適切な行為を主体的に選択し、実践できるような資質・能力を育てる学習」と示される。深い学びの記述が教科の目標とほぼ同一であることから、主体的・対話的であるような授業が実現されることで、それが学習の深まりと関連付いていることも分かる。

#### 4. 道徳科における「見方・考え方」とは

今回の学習指導要領の改訂のなかでも、各教科の特質に応じた見方・考え方が、それぞれの教科等の学びの「深まり」の鍵となるものであると言われている。生きて働く知識・技能を習得したり、思考力・判断力・表現力を豊かなものとしたり、社会や世界にどのように関わるかの視座を形成したりするために重要なものである。

田沼も指摘するように、道徳科には道徳科としての固有の「見方・考え方」が設定されるとしたら、それはどのようなものであろうか。

WG では、道徳科における「深い学び」の鍵となる見方・考え方は、次のように示される。「今回の改訂で目標に示されている、「様々な事象を、道徳的諸価値の理解を基に自己との関わりで（広い視野から）多面的・多角的に捉え、自己の（人間としての）生き方について考えること」が、道徳科の見方・考え方ある。道徳科の目標との関連で、見方・考え方が捉えられることを押さえたい。目標を達成することによって、あるいは別言すれば学習が深まることで、道徳科の見方・考え方が養われるのである。つまり、先にみたような「深い学び」の実現と表裏の関係で、見方・考え方を理解することが求められているのである。

そうすると、これらは実質的には同じものを別の表現によって示している、とも考えることができるのではないだろうか。道徳科の「目標」は、主体的・対話的で深い学びという学習「方法」を通じて達成されるのであるし、これらは育成を目指す「資質・能力」としても特徴づけられるものである、と言えるだろう。

田沼は、道徳的資質を「人格形成に寄与する個としての特性や傾向性」、道徳的能力を「他者との関係性を構築する上で必要なコミュニケーション力、人間関係構築力といった道徳的資質を各部分で支えるパーツとしての力」として、道徳的な資質・能力を道徳科の目標との関連で再定義しよう試みている<sup>8)</sup>。筆者もこの考え方を参照して、表2に示すように、道徳科の目標を改めて整理してみたい。

表2 道徳科の目標と道徳的な資質・能力

(目標本文)	(資質・能力)
総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、	
道徳的諸価値についての理解を基に、	基礎力としての読み解く力
自己を見つめ、	思考力を支える問題を発見する力
物事を(中：広い視野から)多面的・多角的に考え、	思考力(思考・判断・表現)としての推論する力や論理的かつ批判的に思考する力
自己の生き方(中：人間としての生き方)についての考えを深める学習を通して、	メタ認知や自己調整する力
道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。	人格形成に寄与する「資質」の育み

#### 5. 授業改善の視点

本節の最後に取り上げるのは、授業改善の視点である。今回の指導要領の改訂ではあまり正面からは議論されているとは思えないのが、この教師自身による授業改善の努力である。実際には「カリキュラム・マネジメント」とほぼ同義で使われているようにも見受けられる。先に見たような「主体的・対話的で深い学び」のように脚光を浴びるものとはいいがたいかもしれない。と言うのも、子どもたちの側にそうした学びを導入し実現しようという提案の方が一般的であって、それは教師の授業改善の意識を前提する、という論じられ方にはほとんど出会わないからである。

しかし指導要領を丁寧に紐解くと、その「主体的・対話的で深い学び」を実現するための「授業改善の視点」という具合に、これらが一組となって記述されていることに気がつくはずである。指導方法としての子どもの「主体的・対話的で深い学び」に目が行きがちだが、それを実現するのは児童生徒たち



とのやりとりを通じた教師の日ごろのちょっとした気づきや工夫、チャレンジ精神や試行錯誤をはじめとした、授業改善の意識や努力があってこそのものである。つまり、教師自身がアクティブ・ラーナーであることではじめて実現できるのである。

このことは道徳科でも同じであって、教師自身が道徳とは何か、を絶えず探究する者であることが出発点となることに私たちは気付かされる。教師の「主体的・対話的で深い」道徳の学びが求められる時代なのである。

### Ⅲ. ある授業から

WG での報告のなかに、道徳的行為に関する体験的な学習を説明した箇所がある。そのような学習では、「疑似体験的な活動（役割演技など?）を通して、実際の問題場面を実感を伴って理解することで、様々な問題や課題を主体的に解決するために必要な資質・能力を養う」ものであると言う。役割演技、俗に言われるロールプレイやペープサートなどを活用して、ある意味合いではその役を果たすなかで、道徳性を育んだという取り組みを紹介したい。

本授業は、平成 29 年 9 月、愛知県の K 市立中学校、K 教諭による 3 年生の「人との接し方」という授業である。主題は B-(6)（旧版の 2-(2)）の「人間愛、思いやり」で、授業のねらいは「人との接し方を考えることで、誰に対しても思いやりの心をもって温かく接しようとする気持ちを高める」である。本資料の「人との接し方」は、もとは山本捺美さんによる中学生人権作文コンテストの入賞作品によるもので、電車の優先席に座っている若いチャラチャラとした女の人に対して、杖をついて乗り込んできたおばあさんに席を譲るよう求めた女性に尊敬の念さえ抱いた主人公の私が、実は座っていた若い女の人が足を不自由にしていることに気づき、「思いやりをもって人と接するということはどういうことか」を問い、「思い込みや決めつけ、先入観は、お互いを傷つけ」てしまうことを知る、というあらすじである。

この授業の焦点は、指導案を事前に拝読した段階で、中学生（しかも 3 年生）に、役割演技が十分に機能する否か、機能するのであればどのように機能するのか、という点にあるように感じられた。役割演技を通じて、主人公である「私」の気持ちや行動を発表させる、というのがハイライトである。参観時の筆者のメモと映像記録をもとに、この授業の指導過程を示したい。

導入では、優先席のマークをいくつか提示することで、優先席がどういう席かを確認した。「どこで見たのか」、「どんな人が」座る席か、の確認である。

展開では、資料の前半を配付し範読することを皮切りに、本時のねらいに迫っていく。まずは資料の場面把握で、どんな登場人物がいてどんなで状況であったのかを確認した上で、その場に居合わせた主人公の私の心情を押さえる。次いで、ハイライトである優先席に座っていた女の人と注意した女性のやりとりを役割演技を通じて再現してみることで、私の心情を具体的に理解していく。もし自分が注意をする場面に遭遇したら、どういう行動ができるでしょうか」という意見をワークシートにまず書かせ、その上で役割演技に入る。「自分が主人公の私であればどんな行動をしますか」という自我関与に寄せた発問のもと 7 名を指名して、生徒からは「席を譲ってあげる言う」「注意されたのが怖くて逃げる」「(逆に、うるさいなあと思って)睨みつける」「見て見ぬふりをする」「おばあさんの荷物を持ってあげる」「おばあさんのお手伝いをする」といった意見が出された。そのうえで、演じた生徒たちにも役割演技を果たしてみた感想を問い、それを学級でシェアした。

引き続いては資料の後半を配付し範読し、自身の考えを振り返ることで人と接するときの思いやりについて考えるという活動が続く。先に考えた行動をもう一度振り返ることで、誰に対しても思いやりの心をもって温かく接しようとする気持ちを高めるものである。生徒たちは「先入観にとらわれないよう、正しい判断ができるようになります」「相手に理由を聞くことで私にも同じようなことが起きたら対処したいです」「私は相手に強く言うんじゃないくて、やさしく声をかけたいです」といった具合に、自分自身のこれからの姿に寄せて価値を深めている姿が見られた。

終末では説話として K 教諭の高校での部活動の経験、すなわち聾学校の生徒との部活動での行き違いと、今でもずっと続いている交流が語られた。人を見かけで判断してしまってひどいことをしてしまった、と自分自身の行為を反省したという K 教諭の話に、生徒たちは聞き入っていた。

本授業の考察を 2 点述べたい。1 つは、中学生にも役割演技がうまく作用していることがよく分かる。

一般的には役割演技は小学校の低学年で多用されていることや、中学生に動作化なんて恥ずかしがってできやしない、という声さえ聞かれるなかであって、こうしたチャレンジは大いに賞賛に値するものであり、実際に成功していると思う。この4月にご着任なさったばかりと伺い、およそ半年、ここまで安定感あふれる学級経営にも裏付けられていたものであることに驚くばかりである。役割演技が自我関与の学習とも組み合わせることで、さらに効果的であった。また、演技後に4名に演じてみた感想を聞くことで、主人公の「私」の心情だけでなく、登場人物のそれぞれの心情を想像し学級でシェアすることで、それらを多面的・多角的に受け止めるきっかけにもなっている。



図1 役割演技をする中学生たち

もう1つは、資料の活用としての、分割することの是非である。これも従来は、全体を通して最後まで読み切ることではじめて主人公の心情を的確に理解させる、という指導方法が一般的であったと思う。多くの読み物資料には何かをきっかけにしての主人公の心情の移行、言うなればビフォー・アフターが存在していて、このきっかけに着目させるためには全体が必要だ、ましてや分割するなんてとんでもない(資料の書き手に対しても実に失礼である)、というわけである。筆者自身はこの考え方に立たず、授業の過程でも前半と後半とで分けて構わないと考えている。実際にねらいの達成にあたり、かえって資料を分割した方が児童生徒の学習の深まりを促すような授業を何度も参観してきた。このK教諭の授業でもそれが効果的であることが示されていたと思う。以前は資料の分割は道徳授業にはなじまない、と言われていたのに、むしろ逆で、とくに展開の後段の部分において自分自身の行動を振り返ることで、児童生徒に「納得解」をもたせる道徳授業の指導が十分に果たされているのである。その後になんただろうか、という道徳的な想像力を働かせることがあってよい。もちろん物語の続きを想像することにはばかり躍起になってしまうのではなく、児童生徒の道徳性を養う、という教科の目標から外れてしまわない授業づくりに精進したい。

#### IV. おわりに：これからの道徳科に期待されるもの

以上、この第3報告では専門家会議やWGで示された道徳科の指導方法を取り上げ、それらがある具体的な授業のなかでどのように実現されているかを検討してきた。確かに、今回の専門家会議やWGでの議論や報告資料においても示されてきたように、今こそ道徳科の質的転換が求められる事情は誰もがよく理解できるだろう。しかし反面、これまで地道に積み重ねられてきた現場教師ならではの経験の延長において、質的転換が意味するものを丁寧に捉えていくべきであるとも思う。何か新しい指導方法にチャレンジしようとする勇気は、読み物資料を事前に丁寧に読んでみて価値の要点を考えてみるとか、場面を前後で分けて活用して子どもに道徳的価値の自覚を深めさせるとか、役割演技を高学年の児童や中学生の生徒にも積極的に試してみるとか、そうした日々の実践で少しずつ重ねられてきた工夫に見事に示されているわけで、そうした数多の工夫はいずれも等しく讃えられるべきであろう。このことは翻って言えば、道徳科のカリキュラム・マネジメントがすでに実現されていることの証左である<sup>9)</sup>。さらに

は、カリキュラム・マネジメントの視点は、今般の教職課程コアカリキュラムにおいても示されるように、これからの大学での教員養成において学生が早くから学ぶべき課題でもあるとも言えるだろう。

ところで、プラトンが著したソクラテスの対話篇に「徳（アレテー）について」という副題をもつ『メノン』というよく知られる作品がある。このなかでソクラテスは、「問題は、そもそも徳が知識であるかどうかということであって、…徳にかぎらず、どんな事柄にせよ、もしそれが教えられうるものとしたら、かならずその事柄を教える教師たちと、それを学ぶ弟子たちがいなければならないはずではないか」とメノン（つまり私たち）に問い、「逆に、教える者も学ぶ者もないようなものならば、その事柄は教えられないものだ」と推測しても、まちがいないといえるのではなかろうか」と続ける<sup>10)</sup>。このことは、道徳が不要だとか教えられないものだとかと主張したいのではない。訳者である藤沢による解説によれば、確かに「徳は知である」というソクラテスの教えは真実であり、…あくまでもその実現に向かって努力されなければならない。それが哲学（ピロソフィー）の支持する道である<sup>11)</sup>。道徳を学び合うという不断の努力が、現代に生きる私たちに改めて課せられているとも読める。昭和33年の中学校学習指導要領の道徳の内容を振り返ってみると、「教師も生徒もいっしょになって理想的な人間のあり方を追求しながら、われわれはいかに生きるべきかを、ともに考え、ともに語り合い、その実行に努める<sup>12)</sup>」という課題があるという指摘をいま一度思い起こしたい（下線部は筆者による）。教師も子どもも一緒に、ともに考えて語り合う道徳は、60年の歳月を経ていよいよ「生まれ直す」時に来ているのであると言えるのではないだろうか。

思い起こせば2年前、道徳が教科化されるという報に触れて、筆者なりの見解をはっきりさせることを一つの目的として書き始めた。実のところ、当初の「霧のかかったような」思いを完全に払拭できたとは未だ言えないでいる。しかしこの間、多くの現職教員研修会で講師を務めたり、多くの授業を参観させていただいたり、直接の対話を通して先生方の思いを受け止めたりしてきた経験から言えば、上巻で論じた「うれしい道徳」の実現に貢献することができるよう、筆者なりの役割が課せられていると考えている。子どもも大人も一緒になって、他者とともに道徳は何かを問い、考えて議論し、よりよく生きようとする、これほどうれしいことは他にないはずである。

## 註・文献

- 1) 明治図書が発行している月刊誌『道徳教育』の2017年5月号では、「アクティブ・ラーニングを促す道徳科のグループ活動」という特集のもとで、多様な取り組みが紹介されている。後述するように、グループ活動を通じてこそ主体的・対話的で深い道徳科の学びが実現できると言えよう。参考になるのはその方法で、同誌ではそのアイデアとして「ペアインタビュー」「ディスカッション」「役割演技」「ホワイトボード・ミーティング」「トリオ学習」「構成的エンカウンター」「スキルトレーニング」「ワークショップ」が取り上げられている。これも後述するように、これらのアイデアが形式的な「考え、議論する」スタイルでとどまらないためにも、「議論し、(また)考える」という方途が検討されてよいだろう。
- 2) 東洋館出版社編集部（2017）：『中学校新学習指導要領ポイント総整理』、東洋館出版社。
- 3) 以上について論じることをこの第3報告としての課題としたい。前稿、前前稿を通して、いわゆる「ユニバーサルデザインの道徳授業」を通じた「うれしい道徳」の実践について考察することを目論んでいたが、機会を改めて腰を据えて取り組んでみたい。
- 4) 意外なことに、この「考え、議論する」という表現自体が、実は学習指導要領本文にも解説にも出てこない。もともとの出所は、教科化された際の山中伸一文部科学事務次官の通知文にある、「発達の段階に応じ、答えが一つではない課題を一人一人の児童生徒が道徳的な問題と捉え向き合う「考える道徳」、「議論する道徳」へと転換を図るものです」という部分であり、この通知をパンフレット式で示した「道徳教育の抜本的改善・充実」において記された「「考え、議論する」道徳科への転換により児童生徒の道徳性を育む」という文言であろう。解説の総説では、この山中事務次官が述べたものをそのまま踏襲するかたちで「考える道徳」「議論する道徳」と説明しているのみである。考えてから議論する、という具合に一定の順序を示しているわけではないことに注目したいが、道徳的価値をめぐって「考えて、議論しつつさらに自分で考えを深める」学習は、「主体的・対話的で深い学び」と見事に符合しているようにも見える。



- 5) 田沼茂紀(2017)：『道徳科授業のつくり方』，東洋館出版社，17. より筆者作成。
- 6) 詳細は同報告書の8頁を参照のこと。(http://www.mext.go.jp/component/b\_menu/shingi/toushin/\_icsFiles/afieldfile/2016/08/15/1375482\_2.pdf、平成29年10月16日閲覧) この報告書では、「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」を「教材の登場人物の判断や心情を自分との関わりにおいて多面的・多角的に考えることを通し、道徳的諸価値の理解を深めることについて効果的な指導方法であり、登場人物に自分を投影して、その判断や心情を考えることにより、道徳的価値の理解を深めることができる」もの、「問題解決的な学習」を「児童生徒一人一人が生きる上で出会う様々な道徳的諸価値に関わる問題や課題を主体的に解決するために必要な資質・能力を養うことができる。問題場面について児童生徒自身の考えの根拠を問う発問や、問題場面を実際の自分に当てはめて考えてみることを促す発問、問題場面における道徳的価値の意味を考えさせる発問などによって、道徳的価値を実現するための資質・能力を養うことができる」もの、「道徳的行為に関する体験的な学習」を「役割演技などの体験的な学習を通して、実際の問題場面を実感を伴って理解することを通して、様々な問題や課題を主体的に解決するために必要な資質・能力を養うことができる。問題場面を実際に体験してみること、また、それに対して自分ならどういう行動をとるかという問題解決のための役割演技を通して、道徳的価値を実現するための資質・能力を養うことができる」ものとして説明している。筆者は、第一の「自我関与の学習」が、従前多くの授業で取り組まれてきた読み物資料を題材とした学習であると考えて、これまでの実績に自信をもつこと、それらを土台に少しずつのチャレンジを試みることを、現職研修や講演会の場などで訴えてきている。なお、この道徳科における「自我関与」の学習という表現自体は、小中の学習指導要領の本文にも、総則編や道徳編の解説にも、実は一切登場しない。
- 7) http://www.mext.go.jp/b\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/078/sonota/\_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377079\_1.pdf、平成29年10月16日閲覧。
- 8) 田沼茂紀(2017)：前掲書，52-53. より筆者作成。
- 9) 例えば田沼茂紀は、「パッケージ型ユニット」による道徳科のカリキュラム・マネジメントを構想している。彼によれば、そのパッケージ型ユニットの基本的な考え方として、「①道徳科学習課題の共有による協同的課題探求を重視する。②協同思考によって導き出した共通解(共有し合える望ましさとしての価値理解)を基に個としての納得解(自らの価値実現への志向意思力)の紡ぎを実現する。③テーマ課題探求プロセスを通して個としての道徳的資質・能力を高める。」が挙げられている。納得解とは、諸価値を「頭でわかったこと」にとどめることなく、「自分ごと」すなわち自身の日常経験に照らして受けとめ再吟味することであると言えるだろう。田沼茂紀(2017)『指導と評価の一体化を実現する道徳科カリキュラム・マネジメント(小学校編/中学校編)』、学事出版、12, 25。
- 10) プラトン(1994)：『メノン』(藤沢令夫訳)，岩波書店(岩波文庫)，81-82。
- 11) プラトン(1994)：前掲書，157-158。
- 12) 文部省『中学校学習指導要領(昭和33年改訂版)』の第3章「道徳、特別教育活動および学校行事等」の「第1節 道徳」の「第2 内容」より。